

KÁDEK ISTVÁN

**AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI PEDAGÓGUSOK FOGLALKOZTATÁSI ÉS
BÉREZÉSI PROBLÉMÁI -- A 80-AS ÉVEK KÖZGADASÁGI ÉS PEDAGÓGIAI
SZAKSAJTÓJÁNAK TÜKRÉBEN**

RESÜMEE: (*Lohnungs -- und Beschäftigungsprobleme der Grundschullehrer -- im Spiegel der wirtschaftlichen und pädagogischen Fachpresse der 80-en Jahre*) Der Verfasser des Artikels untersuchte die folgenden: Wie und aus welchen Gesichtspunkten wurden durch die wirtschaftliche und pädagogische Fachpresse die Fragen der Lohnungs- und Beschäftigungsprobleme der Grundschullehrer in der zweiten Hälfte der 80-en Jahre analysiert. Der Artikel gliedert sich in 5 Teile.

In der Einführung mangelt der Autor die intensivere wirtschaftliche Forschung in den wirtschaftlichen Fragen der Schule und des Schulwesens.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Mangelerscheinungen des Schulwesens. Der Verfasser zählt auf und gruppiert die Mangelnerklärungen, die in der Fachliteratur vorkommen.

Der dritte Teil stellt die folgenden vor: was die Fachpresse über den Lehrerlohn schreibt; was für eine Lösung für die Probleme und Gespannkeit vorgeschlagen wird.

Der vierte Teil stellt die Gespannheit der Lehrerbeschäftigung vor. Der Artikel erörtert ganz ausführlich die ersten Erfahrungen der Beschäftigung von den pädagogischen Assistenten.

Der Artikel beendet sich mit der kurzen Zusammenfassung der wichtigsten Lehren von dem fachlichen Überblick.

1. Bevezető

Az oktatási rendszer problémái és a közgazdaságtudomány

Ez a tanulmány egy nagyobb munka* része, bizonyos fejezeteinek summázata. Még 1988 őszén résztanulmányt készítettem "Az iskolai munka hatékonysága; Foglalkoztatáspolitikai dilemmák az oktatásügyben" c. kutatáshoz. Feladatom

* dr. Kádek István: A pedagógusok foglalkoztatási és bérezési politikájával kapcsolatos viták, álláspontok az utóbbi néhány év közgazdasági és pedagógiai szakirodalmában. Kutatási résztanulmány. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1988.

irodalomfeltárás volt: annak elemzése, milyen aspektusokból vizsgálja a közgazdasági és pedagógiai szakajtó a 80-as évek második felében a pedagógusbérezés és -foglalkoztatás aktuális kérdéseit.

Vizsgálódásaim során négy év szakirodalmi anyagát tekintettem át (1985 elejétől 1988 végéig). Figyelmemet a közoktatásra, ezen belül is döntően az általános iskolák pedagógusainak bérezési és foglalkoztatási kérdéseire összpontosítottam.

Az általános szituáció, az iskolát körülvevő gazdasági-társadalmi feltételrendszer alapvető változásnak indult ezekben az években. A gazdaság válságállapotba került. Ugyanakkor a gazdaságban, de az oktatásban, s a társadalom más szféráiban is jelentős változások ígéréteivel kecsegtető reformlépések indultak el. Átalakulóban van a tanácsi gazdálkodás (ez az iskola működési feltételeit közvetlenül érinti). Módosítások történtek a pedagógus-bérendszerben. (Nemcsak a bruttósítás! Számos más változás is történt: bérplafonok eltörlése, túlórák díjazásának módosítása; kötelező óraszámra beszámíttató tevékenységek újrendezése stb.)

A foglalkoztatási helyzet is jelentősen módosult hazánkban a 80-as évek végén. Ez is érintette az iskolát. Egyrészt azért, hogy újfajta igényeket fogalmazott meg az oktatással szemben (konvertálható, széles bázisú alaptudás; átképzés-továbbképzés; új jellegű felnőttoktatás). Másrészt úgy, hogy a munkanélküliségi probléma "szele" a pedagógustársadalmat is megcsapta: a demográfiai hullám levonultával ma már vannak feladatmegszűnés miatt áthelyezett, illetve elbocsátott pedagógusok, és -- a jelenbe ugorva -- újkeletű probléma az orosz szakos tanárok foglalkoztatása, átképzése.

Az irodalom tanulmányozásának legszembetűnőbb tapasztalata az volt, hogy a témához kapcsolódó írások zöme nem közgazdasági, hanem pedagógiai szakfolyóiratokban látott napvilágot. Ez azt jelentené, hogy a közgazdaságtudomány egyáltalán nem foglalkozik az oktatás közgazdasági vonatkozású problémáival? Nem! Erről azért korántsincs szó. Az oktatási rendszer működését a közgazdaságtudomány különböző oldalokról közelíti, vizsgálja. E vizsgálati irányok a következők:

1. Az oktatás és a gazdasági növekedés összefüggései. Talán ez tekinthető a legkorábban megkezdett vizsgálatnak. A szakértők elemzéseik során azt kutatják -- számszerűsítésre is törekedve --, hogy az oktatási ráfordítások hogyan hatnak az anyagi ágak teljesítményének változására. Az e témával foglalkozó kutatók között olyan kiválóság is említendő, mint Theodor W. Schultz. Kiváló műve (Beruházás az emberi tőkébe) magyarul is megjelent, a Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó gondozásában, 1983-ban. De e résztema kutatói között nagyszerű magyar közgazdászokat, gazdaságtörténészeket is találunk. Példaként álljon itt két név: Berend T. Iván, Kozma Ferenc.

2. Munkaerőtervezés és oktatástervezés. A népgazdaság munkaerőigényének felmérését, s az ehhez "idomuló" képzési struktúra kialakítását célzó vizsgálatok nálunk is folytak, igen intenzíven a 60-as és a 70-es években.

3. Az oktatásnak, mint fontos közszolgálati feladatnak a vizsgálata. Ez kettős megközelítésű: egyfelől az oktatást és annak fejlesztését a lakossági infrastruktúra részeként vizsgálja, másfelől -- a finanszírozás oldaláról -- a tanácsi gazdálkodás elemzésén keresztül "jut el" az iskolához.

4. Az oktatási rendszer egészének, működésének, kapcsolódásainak makroszintű vizsgálata. Elméleti jellegű, gazdaságelméleti aspektusú megközelítés: az oktatást, mint a szocialista gazdaság "nem-áru szférájának" részét elemzik, vizsgálva az oktatás hiányjelenségeinek okait, s a hiány újratermelődének mechanizmusát is. Ezek egészen újkeletű vizsgálatok. Itt kell említenünk Hámori Balázs nevét, aki az általa frott tankönyvben (A szocialista gazdaság elmélete KJK. Bp. 1985.) külön fejezetben taglalta a nem-árujavak, a nem-áruszféra jellemzőit és működésének sajátosságait. Továbbá ide kapcsolódik az oktatási rendszer hiányjelenségeiről a Lukács Péter által elindított vita.

5. Az iskola gazdálkodása. Mikroszintű megközelítés. Lényegében most kibontakozó irányzat. Lásd Péteri Gábor kiváló munkáját: A közoktatási intézmények költségvetési gazdálkodása. ÁSZI. Bp. 1988.

Különböző irányokban folynak tehát a vizsgálatok, a közgazdaságtudomány azonban az oktatási rendszer közgazdasági problémáinak elemzésével kapcsolatos feladatait még messze nem teljesítette. Különösen adós az intézmények gazdálkodásának részletkérdéseit érintő összefüggések feltárásával. Talán ez magyarázza, hogy a pedagógusok foglalkoztatási és bérezési kérdéseivel a közgazdasági szaksajtó csak érintőlegesen foglalkozik: részint a tanácsi gazdálkodás tapasztalatainak elemzése, részint az oktatás hiányjelenségeiről folyó -- nem közgazdászok által elindított, de általuk is továbbvitt -- vita kapcsán.

2. A hiányvita

A hiány (nemcsak a pedagógushiány, más természetű hiányproblémák is) oktatásügyünk legneuralgikusabb pontja; összegződik benne az oktatásfinanszírozási rendszernek, a tanügyigazgatásnak, a művelődés-oktatás társadalmi megítélésének, presztizsvesztésének minden gondja, egymást átszövő ellentmondása. Nem csoda, hogy Lukács Péter: Miért nem számolható fel a pedagógushiány -- ha nincs? című, már

címével is irritáló cikke (Pedagógiai Szemle 1986. 10.) élénk vitát váltott ki, melyben nemcsak oktatásszociológusok vettek részt, hanem -- mások között -- közgazdászok is. (A vitacikkek a Pedagógiai Szemle 1987. évi 1-es és 3-as számában olvashatók. Bár nem a vita keretében fródott, de kapcsolódik mondanivalójával annak tartalmához Semjén Andrásnak a Tervgazdasági Fórum 1987. 1-es számában megjelent tanulmánya és Polónyi Istvánnak a Közgazdasági Szemle 1986. 11-es számában megjelent cikke.¹)*

Túlzás nélkül állítható, hogy a vitázók csak egyetlen kérdésben értettek egyet: a hiányjelenségek tényének elismerésében. Minden további kérdésben nézeteik többé-kevésbé (néhol gyökeresen) eltértek. Így vita volt közöttük abban, hogy

miben van hiány?

hogyan értelmezendő a hiány?

miért van hiány?

A nézetek különbözősége természetesen eltéréseket okozott a "Mi a teendő?" kérdésre adott válaszaikban is.

Ami az első kérdést illeti, itt arról van szó: mire következtessünk a hiányt jelző adatokból? A munkaerő (a munkavállalók) hiányára, vagy -- elsősorban -- bérhoányra? Semjén András szavaival: "A túlóraarány ... nemcsak, sőt talán nem is annyira a pedagógushiányt jellemző indikátor, mint inkább a »munkabérhiány«, illetve az iskolai bérszabályozás merevségének mutatója."² Csfnján kell tehát bánni az adatokkal a pedagógushiány intenzitásának becslésekor, mert a különböző mutatók nem pontosan ugyanarra a jelenségre utalnak.

Önmagában is vita tárgya a hiány értelmezése, fogalmi meghatározása. A hiány ugyanis felfogható valamely normatív szükséglettől való negatív eltérésként, de értelmezhető ki nem elégített keresletként is. Ez utóbbi értelmezés a hiánynak az a közgazdaságilag is elfogadható definíciója, melyet Kornai János is alkalmaz híressé vált elméletében. Az álláspontok közötti legszembetűnőbb különbség a harmadik kérdés kapcsán bontakozik ki: miért van hiány, milyen mechanizmus generálja újratermelődését? Foglalkozzunk ezzel egy kicsit részletesebben, szemügyre véve a különböző nézeteket vallók megoldási javaslatait is!

Az első, leginkább a felszínen maradó magyarázat *a pedagógus-szükséglet pontatlan felmérését, a pedagógusképzés nem kielégítő tervezését* tekinti a

* A hiány -- ez természetéből következik -- feleslegképzéssel jár együtt. Ez a pedagógushiányra is igaz.

Napjainkban például különösen intenzív a hiány a nyugatnyelvszakos tanárokból, ugyanakkor az orosz szakos kollégák átképzése, foglalkoztatása sok gondot okoz. De egyes, csökkenő tanulólétszámú iskolákban más szakos tanárok is kezdenek "feleslegessé" válni!

pedagógushiány alapokának.³ Beleillik ebbe a gondolatmenetbe az irodalmakban már korábban is hangoztatott, s Andor Mihály által különösen szemléletessé tett⁴ jelenség, hogy tudniillik egyes statisztikai mutatók (ellátottsági jelzőszámok) korlátozott kifejezőképességük miatt kedvezőbbnek tüntetik fel a helyzetet a valóságnál.

Látványos javulást mutat például az egy tanerőre jutó tanulók számának alakulása: az 1950-es 35 főről 1988-ra 13,7 főre csökkent. Csakhogy! A statisztikai adatsor nem tud kifejezni egy komoly tényt: az elmúlt évtizedekben nőtt az iskolai szolgáltatások köre; egyre több gyermek "napközizik, tanulószobázik", sokan laknak diákotthonokban stb. Márpedig a napközisek, a diákotthonban lakók nemcsak délelőtti jelentenek feladatot a tanerők számára, hanem a nap második felében is. A pedagóguslétszám mégoly dinamikus növekedése sem jelenti tehát automatikusan az egy tanerőre jutó terhelés csökkenését, a színvonalasabb, magasabb minőségű nevelő-oktató munka feltételeinek létrejöttét.

A látszólag töretlenül dinamikus fejlődést jelző mutatók a fejlesztési források állandó szükségétől "szenvedő" gazdaságpolitikát oktatásfejlesztési döntéseiben további halogatásra sarkallhatják. Mi következik mindebből? Törekedni kell az oktatás helyzetének, állapotának sokoldalú és alapos feltárására; a tényleges szükségletek, esetleges belső tartalékok felmérésére, a pedagógusképzés körülményekéiről -- a pályaelhagyás, illetve az eleve más pályára irányulás nagyságrendjét is becsülő -- tervezésre.⁵ Másrészt tudomásul kell venni, hogy az oktatás a fejlesztési forrásokért "sorban állók" között különösen rossz alkupozícióval rendelkezik, hogy tehát helyzetének javítását a nemzeti jövedelem makroszintű újraelosztási arányainak gyökeres módosításával -- legalábbis rövid távon -- nem remélheti. Ez előtérbe helyezi az oktatásfinanszírozás egész rendszerének áttekintését és mélyreható reformját.

A második magyarázat szerint a problémák oka az, hogy az *oktatási rendszert* a ráfordításokhoz képest *túlzott feladatvállalásra kényszerítettik*. Különösen dinamikus volt az elmúlt 35 évben az iskola gyermekszociális ellátó funkciójának kiszélesedése. Gyors ütemben nőtt a napközis és a tanulószobás gyerekek száma, megkezdődött az ún. egésznapos osztályok rendszerének kialakítása (számos helyen -- sajnos -- pusztán a feltételek minimuma alapján!), nyári napközis táborok működnek, stb. "Oktatásirányításunk évtizedek óta úgy működik -- állapítja meg Lukács Péter --, hogy a pedagógusgárda létszámnövekedésével párhuzamosan egyre több ellátandó feladatot is ró az iskolákra. Mégpedig mindig éppen annyit, hogy a hiány normál szintje ... törvényszerűen újra elérje a korábbi (vagyis a körülbeli 3-4 százaléknyi hivatalos tanerőhiányt és a 20--25 százaléknyi túlórárt). A pedagógushiány jelensége tehát

egyáltalában nem mennyiségi, hanem kifejezetten az oktatásirányítás működési jellemzőiből fakadó minőségi, strukturális probléma.”⁶

Ebben a felfogásban a probléma megoldásának kézenfekvő módja az oktatáspolitikai „önmérséklete”, tehát az, hogy erőteljesebben kell szelektálni az adott erőforrások mellett egyszerre nyilvánvalóan teljesíthetetlen célok között. S meggondolandó az is: bizonyos, ma az iskolára oktrojált feladatokat, funkciókat (itt alapvetően a gyermekszociális ellátás feladatairól van szó) nem vehetne-e át az iskolától más -- akár vállalkozásszerűen működő -- szervezet? Persze a probléma hosszútávú, megnyugtató megoldása nem annyira az oktatáspolitikai önmérséklete, hanem sokkal inkább a költségvetés (központi és helyi) mainál nagyobb mértékű tehervállalása lenne, márcsak azért is, mert „... a magyar »jóléti állam«, legalábbis ami ennek közszolgáltatási részét illeti, aligha tekinthető olyan túlfejlett képződménynek, amelynek »kordába szorítása« időszerű volna.”⁷

A harmadik megközelítés a hiány okainak átfogóbb és mélyebb magyarázatra törekszik. E felfogásban a hiányt egyértelműen ki nem elégtett keresletként értelmezik. Lényegében tehát a Kornai által bevezetett fogalmi apparátusnak az oktatási szférára való alkalmazásáról van szó. E nézet képviselői gondolatmenetük indításakor három fontos tény hangsúlyoznak: a szocialista gazdaság erőforráskorlátos jellegét*; az irányító központ integratív szerepét; és az oktatás kettős természetét, hogy tehát egyidejűleg lát el lakossági, „műveltségfogyasztási” és termelői, értsd: „szakembertermelő” szolgáltatást. Rámutatnak: „... az erőforráskorlátos gazdaságban két erő formálja az oktatást: egyrészt az erőforrások »elszivattyúzása« veszélye fenyegeti (mint lakossági szolgáltatást), másrészt a gazdaságot kiszolgáló (termelő szolgáltató) funkciója törvényszerűen előtérbe kerül”.⁸

Amennyiben a hiányt e felfogás szerint értelmezzük (tehát ki nem elégtett keresletként), azonnal adódik a kérdés: beszélhetünk-e egyáltalán hiányjelenségről az általános iskola vonatkozásában. Felsőbb iskolafokok esetében nyilvánvaló az iménti hiányfogalom alkalmazhatósága. Az általános iskola vonatkozásában azonban --

* A szocialista gazdaság erőforráskorlátos jellegének bizonyítása Kornai Jánostól származik.

A szocialista gazdaság állami termelőegységei erőteljesen érdekeltek a növekedésben, fejlesztő beruházásokban. Mivel a szocialista állam -- a legutóbbi időkig -- támogatásaival vállalatait rendszeresen „kiszolgált”, azok hajlamosak voltak a túlköltekezésre, terjeszkedési törekvéseiket sem saját pénzügyi lehetőségeik, sem a termékeik iránt megnyilvánuló piaci felvevőkészség nem korlátozta. A növekedésnek, terjeszkedésnek csak egyetlen valós korlátja volt: az erőforrások (rendelkezésre álló munkaerő; megszerezhető anyag, energia; beruházási javak) mennyisége.

első pillantásra -- alkalmazhatatlannak tűnik ez az értelmezés. Nem nehéz azonban belátni, hogy "... az általános iskola iránti kereslet sem elégül ki teljes mértékben -- a kezdeti kereslet és a kínálat itt sem esik egybe. Elegendő csak az iskola nélkül maradt településekre, az ingázó gyerekekre utalni -- valamint számos minőségi igény (tagozatos oktatás, nyelvoktatás) is kielégítetlen marad. Egyes »előregedett« városrészekben egészen alacsony osztálylétszámokat találhatunk, míg másutt, pl. új lakótelepeken, a kényszerhelyettesítések hatására elviselhetetlen a zsúfoltság. A kötelező általános iskolai ellátásra is jellemző tehát a kielégítetlen kezdeti kereslet -- kényszerhelyettesítés -- hiány -- slack fogalomkör, legfeljebb itt az iskolakötelezettség miatt óhatatlanul bekövetkező kényszerhelyettesítések, illetve a kezdeti kereslet artikulálásának nehézségei (ha egy iskola nem létezik, még nem épült meg, oda jelentkezni sem lehet) jobban elfedik a hiány tényét."⁹

A hiány intenzitásának megítélését, de egyáltalán értelmezését is bonyolítja, ha az oktatást termelői szolgáltatásként, illetve ha műveltségfogyasztási (lakossági) szolgáltatásként kezeljük. Ez utóbbi esetben a kínálat bizonyos oktatási szolgáltatások halmaza. A keresletet a tanulók, illetve családjaik támasztják. A termeléstől megközelítésben az oktatás kínálata: meghatározott képzettségi struktúra. Ennek a gazdaság által támasztott munkaerőszükségletnek kell megfelelnie. Ebben a felfogásban a tanuló nem mint felhasználó jelenik meg, hanem ő maga is csak az oktatási folyamat egyik input tényezője.

Bármelyik megközelítést fogadjuk is el, azt látnunk kell, hogy ha a pedagógushiányt olyan indikátorokkal jellemezzük, mint a betöltetlen státusok, túlórák stb., mindenképpen jelentősen alábecsüljük a hiány mértékét ahhoz képest, mintha az oktatás iránti kezdeti kereslethől indulnánk ki. "... a pedagógushiány nem jellemezhető pusztán az iskolák meghiúsult pedagóguskeresletével, hanem meghatározásánál figyelembe kell venni az oktatás iránti kezdeti tanulói kereslethől fakadó pedagógusigényt is. ... Az adott feltételek ... mellett jelentkező, de eredeti formájában nem kielégíthető tanulói keresletnek ugyanis ez a pedagóguskereslet felel meg."¹⁰

E felfogás képviselői meggyőzően bizonyítják, hogy az erőforráskorlátos gazdaságban túlhangsúlyozódik az oktatás "termelést kiszolgáló" funkciója. Éppen ezért lándzsát törnek az általános képzési funkciók erősítése mellett és hangsúlyozzák, hogy az oktatási rendszert alkalmasabbá kell tenni az igények változásának érzékelésére. Az általános iskola működése felett a szülők közösségének (az adott településrészen élő lakosságnak) érdemibb kontrollt kell gyakorolnia!

Úgy vélem, az imént ismertetett magyarázatok nem zárják ki egymást (esetenkénti igen éles viták ellenére sem), inkább a probléma különböző oldalú

megközelítéseiről, illetve eltérő "mélységű" megragadásáról van szó. Mindebből következik, hogy a szerzők által adott megoldási javaslatokat sem vagylagosan kell kezelni. A maga helyén, módján is időhorizontján mindegyik javaslat megvalósítható. Sőt! Csakis együtt eredményezhetik a jelenlegi helyzet meghaladását!

Mit kell tehát tenni?

1. Ki kell alakítani az oktatásfinanszírozás mainál ésszerűbb rendszerét, de addig is küzdeni kell -- egyelőre a tervalku játékszabályain belül -- a jobb költségvetési pozícióért, az akut szükségleteknek megfelelően.

2. Keresni kell a tervalku-mechanizmusból való kilépés útjait, de nem feledhetjük, hogy ez csak a makrokörnyezet változása által adott lehetőségek keretében tehető.¹¹

3. Az oktatásfejlesztési célokat reálisabban kell meghatározni és egyértelműen kell rangsorolni.

4. A pedagógusképzés tervezését körültekintőbben kell végezni, és ugyanakkor minden eszközt latba kell vetni a pálya megtartó erejének növeléséért!

3. Viták, indulatok a pedagógus-bérrendszer változásai körül

1987 őszen-telén a mindig is irritáló bérkérdések mindent elsöprő módon kerültek a pedagógus-közvélemény érdeklődésének homlokterébe. Okkal, hiszen napirendre került a személyi jövedelemadó bevezetése miatt megvalósítandó bérbruttósítás. A bruttósítási munkálatokhoz kapcsolva a bérrendszert érintő jogszabálmódosításokról is döntött az MM. Konkrétan: módosították a pedagógusok helyettesítésének és többletmunka végzésének díjazási szabályait, továbbá változott a pedagógusok kötelező óraszámába beszámítható tevékenységek köre is. Változott a pótlékrendszer. Az ÁBMH is módosította egy korábbi rendelkezését. Az új, 1988. január 1-jétől hatályos jogszabály a 13/1987. (X. 25.) ÁBMH számú rendelkezés. Ennek lényege, hogy az oktatási intézményeknél valamennyi munkakörben megszűntek a felső bérhatárok és új alsó bérhatárokat vezettek be. Az új jogszabályok céljáról, értelméről, valamint a bruttósítás végrehajtásának gyakorlati problémáiról számos cikk látott napvilágot.¹² E cikkek többsége azonban -- érthetően -- nem elméleti elemzés! Mélyenszántó, elméleti munkákkal folyóiratokban kevésbé találkozhatunk: ilyen kérdésfelvetések inkább kutatási anyagokban bukkannak fel.

A bérkérdések alfája és omegája, hogy lehetne-e a végzett munka *menyiségét és minőségét* pontosabban *tükröző* és jobban elismerő bérezést alkalmazni az oktatási területen. Ma a pedagógusok fizetésüket alapvetően végzettségük és életkoruk alapján kapják.

Érvényesül azonban a munkaerőpiaci hatás is. Egy 88-ban készült esettanulmány számszerűen bizonyította, hogy az alsó tarifafatárak 1984-től 1987-re a két legalacsonyabb kvalifikációs kategóriában emelkedtek a legnagyobb mértékben. Ez a munkaerőpiaci viszonyok alapján jól magyarázható, hiszen a szóbanforgó két kategóriába tartozó pedagógusok (akik zömében szakoktatók) csoportja van legkevésbé az oktatási rendszerhez kötve. Az ő szegmentumuk igen szoros kapcsolatban áll a "külső" (ti. oktatási rendszeren kívüli) munkaerőpiaccal, így az e kategóriákba tartozó munkavállalóknak az oktatási rendszerben történő megtartásához nagyobb bérnövelésre van szükség.¹³

Kétségtelen, hogy a magasabb végzettség bonyolultabb feladatok megoldását teszi lehetővé, magasabb színvonalú munkavégzést garantál. Amellett is lehet érvelni, hogy az életkor előrehaladtával a fokozódó gyakorlottság, a mind több megélt tapasztalat a nevelési-oktatási feladatok eredményesebb megoldását teszi lehetővé. De egészen biztos ez? Hiszen érvelhetünk így is: az évek múlásával a valamikor megszerzett tudás, ismeretek kopnak és avulnak, a gyakorlottság pedig a munka végzését veszélyesen rutinizálhatja. És egyáltalán: min mérhető a nevelési-oktatási feladatok eredményesebb megoldása? Visszatérve az alapkérdéshez: elegendő-e az ösztönzőbb differenciáláshoz pusztán az életkor szerinti bérkülönbségek rendszere az oktatásügyben? Bizonyára nem. Persze, ma sem csak az életkor szerinti bérkülönbségek léteznek.

A belső szakmai tagolódás erősítése a bérdifferenciálás egyik lehetséges alapja. Ezzel kapcsolatban jegyzi meg egy kutatási résztanulmány szerzője a következőket: "... a szakmai előrelépés lépcsőfokainak kialakítására utal a központi dokumentumoknak az a törekvése, hogy a szakmai munkaközösség-vezetőket az iskolai irányítási struktúrába emeljék, illetve ezt a célt szolgálja a »vezető pedagógus« cím bevezetése is. Az »érdem szerinti fizetés« elve sejlik föl azok mögött az intézkedések mögött, amelyek a doktori fokozat megszerzését vagy az intenzív továbbképzésben való eredményes részvételt fizetésemeléssel kívánják jutalmazni."¹⁴ Egy másik esettanulmány szerzője¹⁵ is felhívja a figyelmet a magasabb pedagógusbesorolások húzó, ösztönző erejére. Csakhogy! A "nem-beosztotti" besorolás kevés pedagógusnak juthat osztályrészül. "Az ÁBMII rendelet alapján -- mint olvashatjuk a tanulmányban -- négy nem-beosztotti besorolás különíthető el: a vezetők, a vezetőhelyettesek, szaktanácsadók és a vezető pedagógusok. E besorolások lényegében a pedagógusok iskolai státuszemelésének lehetséges állomásai is. ... A vizsgált iskolák pedagógusainak mindössze 13--15 %-a tevékenykedett nem-beosztotti besorolásban. Ha figyelembe vesszük, hogy az iparvállalatoknál végzett elemzések szerint az ott dolgozó diplomásoknak kicsivel több mint 50 %-a dolgozott nem-beosztottként, jogosnak tűnik az a gyakran hallott megállapítás, hogy az iskola egy »vak« pálya, abban az értelemben, hogy igen kevés a státuszemelés lehetősége."

Eltérhet azonban két azonos végzettségű, azonos életkorú és beosztású tanár személyi alapbére is. De elegendő-e az eltérés, és mennyire objektív mércén alapul?

Hogyan lehetne az iskola egészének -- s benne az egyes pedagógusoknak -- a teljesítményét érdemlegesen mérni?

Az irodalomban ma már ezek a kérdések is felvetődnek. A válaszok még kezdetiek, útkeresőek. Egy szerzőpáros például a következőket javasolja:

szülői vélemények figyelembevétele;

annak mérlegelése, hogy a munkahely vagy a következő iskolafokozat hogyan vélekedik az iskola által kibocsátott tanulókról;

központi, megyei teljesítménymérések.

Hangoztatják a szabad iskolaválasztás gondolatát is, mondván, ez növelné a szülők és a tanulók bizalmát, továbbá felszínre hozná a jó hírű iskolák és a nagyobb tudású pedagógusok jobb teljesítményét.^{16*}

4. A pedagógiai asszisztensek alkalmazásának néhány tapasztalata

A pedagógiai asszisztensek alkalmazása megnyitotta az utat egy merőben új típusú belső munkamegosztás felé iskoláinkban. Kiterjedtebb foglalkoztatásukkal módosulhat az iskolák korábbi munkaerőgazdálkodási gyakorlata. Mindennek pénzügyi kihatása is van.

A VII. ötéves terv során az oktatás korszerűsítését célzó intézkedések révén nyílt lehetőség középfokú képzettséghez kötött pedagógiai asszisztensi állások létesítésére az általános iskolák alsó tagozatán és a napközis csoportokban. Először az 1986/87-es tanévben került sor alkalmazásukra, ekkor háromszáz pedagógiai asszisztens kezdte meg tevékenységét.¹⁷ Az asszisztensek a tanfőktől átveszik azokat a tennivalókat, amelyek végzése nem igényel felsőfokú pedagógiai végzettséget. Ennek megfelelően feladatuk: a tanítási órák és a tanórán kívüli foglalkozások előkészítése, gyermekfelügyeleti teendők ellátása, közreműködés a gyermekek szabadidős tevékenységének irányításában (pl.: könyv- és könyvtárhasználat, játékok tanítása),

* Angolszász országokban kísérleteket folytattak az ún. voucherek (oktatási utalványok) kipróbálására. A rendszer alap gondolata az, hogy az állam nem közvetlenül az egyes oktatási intézményeket finanszírozza, hanem a szülőknek ad utalványokat, akik ezeket a gyermekük számára kiválasztott iskolának adják át. Az iskola a szülőktől kapott voucherek arányában jut a működését biztosító költségvetési kiutaláshoz. Az iskola tehát piacon találja magát, s így kínálja sajátos oktatási szolgáltatásait. A szakirodalom a rendszer számos előnyét és hátrányát sorolja fel. Nálunk az egyeik fő ellenérve az, hogy a voucher-rendszer valós, szabad iskolaválasztást feltételez, márpedig ez a magyar vidék aprófalvas települései térségeiben gyakorlatilag kivitelezhetetlen.

Az oktatási utalványrendszerrel érdekes cikkek olvashatók az Oktatókutató Intézet Oktatásfinanszírozás c. tanulmánykötetében (Bp. 1988.). A kötetben szereplő, angoltól fordított tanulmányokat Semjén András és Lukács Péter válogatta és szerkesztette.

segítségnyújtás a pedagógusnak az adminisztrációs teendők ellátásában, gondozói tennivalók.¹⁸ Az asszisztenseket alkalmazó iskolák különösen hasznosnak ítélték e segéderők tevékenységét az első osztályokban. Itt valóban jelentős lehet az ellátandó gondozói feladatok köre. Ezek szerint "ők lennének az iskolai dajkák"? - teszi fel a kérdést egy olvasói levél szerzője.¹⁹ A beszámolók szerint e segéderők munkájukat átmenetinek tartják (többnyire a pedagógiai jellegű felsőoktatási intézményekbe felvételre "várakozók" közül kerülnek ki), elvéve azonban találkozni lehet olyan személlyel is, aki élethivatásként kívánja megtartani ezt a munkát.

Noha általánosságban mindenki kevesli az egyelőre munkába állított asszisztensek számát, mégis, számos nevelőtestületben idegenkedéssel fogadták alkalmazásuk hírért. "Néhányan az ügyeletért járó túlórák többletjödelmét féltették, mások az irányításukból adódó többletmunkától tartottak, vagy esetleg attól idegenkedtek, hogy az órájukon a tanulókon kívül más is jelen legyen."²⁰

Tény, hogy "az asszisztensek munkával való ellátása átmenetileg növelte a tanítók munkáját. A tanulócsoporttal kapcsolatos teendőket tudatosabban kellett átgondolniuk, tervezniük, és dönteniük kellett a tanítóknak az asszisztensnek átadandó feladatokról".²¹ Ez kétségtelenül többletmunka, de olyan, ami később "visszafizette" önmagát. Hiszen így, de csakis így alakulhatott ki ésszerű munkamegosztás a tanító és az asszisztens között, így szabadulhatott fel a pedagógusnak ideje, energiája arra, hogy a nevelési folyamat leglényegesebb mozzanataira, a tanulókkal való differenciáltabb foglalkozásra koncentrálhasson.

Átgondolást igényel, hogy megfelelő-e az asszisztensek munkaidőbeosztása. Ugyanis "a legtöbb asszisztens délelőtti műszakos. Munkanapja a reggeli ügyelettel kezdődik, így azután a munkaideje négy óra körül véget ér. Éppen akkor, amikor csoportbontásra, többféle szabadidős programra lenne lehetőség a napköziben."²²

A cikkek tanúsága szerint az igazgatók többsége úgy vélekedik, hogy szükség van a pedagógiai asszisztensek munkájára. Ám többen hangoztatják: nemcsak pedagógiai segéderőket, más munkavállalókat is igényelne az iskolai tevékenységek magasabb szintű ellátása: "... szükség van gazdasági alkalmazottra, adminisztratív munkaeőre, oktatástechnikusra, szabadidős szervezőre ...".^{23*}

* A mai magyar általános iskolában sok olyan feladat hárul a tanárra, amelyek jó részét a fejlettebb országok iskolarendszereiben kiegészítő oktatásügyi személyzet lát el. Az amerikai iskolákban például -- egy 1985-ös felsorolás szerint -- külön alkalmazott foglalkozik a pszichológiai és nevelési tanácsadással, a könyvtár gondozásával, egészségügyi és táplálkozási tanácsadással, beszéd- és hallásproblémákkal, egyedül társadalmi problémák kezelésével, pszichológiai és lelki egészségügyi feladatokkal, és a különleges képességűek számára nyújtott speciális szolgáltatásokkal. (Az iménti felsorolás amerikai forrás alapján Nagy Mária: A tanári munka az általános iskolai működési szabályzatokban c. tanulmányában olvasható.)

Az iskolai munka speciális szakképzettségű segítőire különösen nagy szükség lenne a lakótelepek mammutiskoláiban. Ezek óriási, esetenként 2000 fő fölötti tanulólétszámú intézmények. Egy ilyen iskola vezetője írja: "Tapasztalataink azt mutatják, hogy ilyen nagy intézményben a tűzbiztonsági és munkavédelmi tevékenység olyan ismereteket és tapasztalatokat követel, amit egy ilyen irányú főiskolai végzettséggel rendelkező személy tudna ellátni".²⁴ Az ilyen óriási méretek nyomasztóak. Ráadásul, "... a nagy iskolai szervezetből rengeteg *látszattevékenység* adódik, aminek nincs lényegi pedagógiai tartalma. Olyan tevékenységek ezek, amelyek nem a gyerekért, hanem a nagy szervezetért vannak. Mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek ebben a szervezeti örletésben készülnek ki".²⁵

Az irodalom az "emberléptékű", ideális iskolát 200--250 fős tanulólétszámú intézménynek tekinti ("Alapkövetelmény ugyanis -- írja a Zsolnai szerzőpáros --, hogy egy iskolában az igazgató és minden tanár ismerjen minden tanulót személyesen."²⁶), amelyben 40--50 pedagógus, és számos kisegítő is dolgozik. Egy ilyen intézményben az iskolai munkatevékenységek maitól teljesen eltérő megosztása és szervezése valósulna meg. Mindez ma az ideák világa. Ám a mai feltételek mellett is számos racionalizáló lépés valósulhatna meg iskoláinkban, nem elhanyagolható költségmegtakarítást eredményezve. Egy vitacikk szerzője a Kritika hasábjain így ír erről: "Meggyőződésem: a magyar közoktatás anyagi szempontból pazarló. Nem azért mert sokat költ -- hiszen nincs miből --, de a meglévőt sem osztja be helyesen. A szegényes anyagi helyzet ellenére több jutna hasznos célokra, ha a kétes hozamú kiadásokat csökkentenék vagy megszüntetnék. ... Láthatatlan, jóllehet nagy átmérőjű pénzfolyató csatorna a tanár »mindenes« szerepe. A drága pénzen képzett kémiatanárnak kell a szertárban leltárt, osztályfőnökként mindenféle iratot készítenie; a mezőgazdasági munkák idején örködik a dolgozó diákok rendjén és erényein stb. Ugyanezt jobban elvégezné az effélékre képzett, harmadannyi költséggel tanított felügyelő (van ilyen külföldön), illetőleg ötödennyi pénzen iskolázott adminisztratív dolgozó. Hát amit még a nevelésen kívül elvárnak a tanártól!

Amikor már nagyon szorongatják a vezetést a pedagógusok rossz helyzete miatt, az állam intézkedést hoz, de rendszerint olyat, ami pénzbe kerül: felemelik a fizetést, csökkentik az óraszámot. Mind a kettő nagyon-nagyon szükséges. De tucatszám lehetne olyan intézkedéseket hozni, amelyek anyagi áldozat nélkül, vagy csak *közvetett* anyagi juttatással változtatnák meg a pedagógusok helyzetét és tennék sokkal termékenyebbé a munkájukat. A felesleges munkát, az álmunkát egyszerűen meg kell szüntetni, ezzel közvetlenül vagy közvetve pénz szabadul fel. Az óvónői, tanítói, tanári képesítést nem igénylő tennivalókat pedig adják át olcsóbb munkaerőnek."²⁷

5. Összegzés

Az irodalmak áttekintése alapján tömör summázatként az alábbiakat fogalmazhatjuk meg:

1. A cikkírók véleménye szerint az oktatási szférában hiányjelenségek tapasztalhatók (konkrétan: munkaerőhiány is).

A hiány okait, újratermelődésének mechanizmusait, de magát a fogalmat is, különbözőféleképpen magyarázzák.

Feladatként jelölik meg az oktatásfejlesztési döntéseknek -- az anyagi feltételek oldaláról történő -- reálisabb megalapozását. A távlatos megoldás a jelenlegi alkuszisztéma meghaladása kell legyen; gyökeresen át kell alakítani az oktatásfinanszírozás egész rendszerét.

2. A jelenlegi pedagógus bérezés legneuralgikusabb pontjai:

az átlagbér alacsony színvonala;

a megnyugtató megoldás hiánya a túlmunka díjazásában.

A cikkekben, nyilatkozatokban megfogalmazódó általános vélemény az, hogy a bérezési gondokon érdemlegesen segíteni csak központi bérintézkedésekkel lehet. Emellett hangot kap az a vélemény, hogy a tanár "mindenes" szerepének megszüntetésével, speciálisan (de olcsón) képzett segéderők kiterjedtebb iskolai alkalmazásával kiképzési és bérezési költségek is megtakaríthatók lennének. A pedagógus bérhelyzet némileg ezen összegek átcsoportosításával is javítható lenne.

3. Az irodalmak foglalkoznak a pedagógiai asszisztensek alkalmazásának tapasztalataival. Ennek kapcsán megfogalmazódik az iskolán belüli munkamegosztás újragondolásának igénye. Általános az a vélemény, hogy a pedagógusok munkáját segítő személyzet növelésére van szükség (s itt nemcsak a pedagógiai segéderőkről van szó, hanem speciális képzettségű gazdasági, adminisztratív munkaerőkről, szervező szakemberekről is). Hangot kap a mammutiskolák "szétbontásának", az emberléptékű iskolai méretekhez való visszatérésnek az igénye.

4. A cikkekből, tanulmányokból kiderül az is: a foglalkoztatási, bérezési, finanszírozási gondok megoldása nemcsak a gazdasági-társadalmi feltételrendszer változásán múlik; erőteljes szemléletváltást követel maguktól a pedagógusoktól is. Aligha kétséges ugyanis, hogy egy modern iskolában "a tanároknak is, a vezetőségnek is növekedni fog az úgynevezett költségérzékenysége. Vagyis pontosabban az a készségük, hogy anyaggal, idővel, saját és mások energiáival tudatosabban gazdálkodjanak. Ennek a szemléletváltozásnak a jelentőségére az eddigi oktatásfinanszírozási vitákban kevesen utaltak; pedig nehéz a jelentőségét túlbecsülni.

A tanártársadalom egész szemléletét ma rendszerint etikai normák uralják: a jórossz, helyes-helytelen kategóriában gondolkodik. A hasznos-haszontalan, hatásos-hatástalan mérlegelése nem jellemző az iskolákban. Az oktatásfinanszírozási reform magában rejti tehát a tanártársadalom szemléletének átformálódását is.²⁸

J e g y z e t e k

1. A vitacikkek pontos címe, megjelenési helye, ideje:
 Lukács Péter: Miért nem számolható fel a pedagógushiány -- ha nincs? Pedagógiai Szemle 1986. 10.
 Semjén András: Van-e, ami nincs? Pedagógiai Szemle 1987. 1.
 Mezei Gyula: Hogyan számolható fel a pedagógushiány -- ami van? Pedagógiai Szemle 1987. 3.
 Nyíró András: A pedagógushiányról. Pedagógiai Szemle 1987. 3.
 Polónyi István: Oktatási rendszer az erőforráskorlátos gazdaságban. Közgazdasági Szemle 1986. 11.
 Semjén András: Közösségi finanszírozás -- demokratikus kontroll. Tervgazdasági Fórum 1987. 1.
2. Semjén András: Van-e, ami nincs? Pedagógiai Szemle 1987. 1. 72.
3. Lásd erről Mezei Gyulának az 1-es számú jegyzetben megjelölt cikkét!
4. Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról. Megtalálható: az Oktatási rendszerünkről c. kötetben (Vélemények, viták sorozat) Kossuth 1982.
5. Lásd Mezei Gyula korábbiakban hivatkozott cikkét 241--242.
6. Lukács Péter: Miért nem számolható fel a pedagógushiány -- ha nincs? Pedagógiai Szemle, 1986. 10. 964--965.
7. Semjén András: Van-e, ami nincs? Pedagógiai Szemle 1987. 1. 70.
8. Polónyi István: Oktatási rendszer az erőforrás-korlátos gazdaságban. Közgazdasági Szemle 1986. 11. 1339.
9. Semjén András i. m. 74.
10. Uo.
11. Lásd erről részletesen Balázs Éva: Hiánygazdálkodás -- a fejről a talpára állítva? című cikkét! Pedagógiai Szemle 1987. 3.
12. Lásd a Köznevelés 1987 őszi-téli és 1988 koratavaszi számait.

13. Polónyi István: Keresetalakító tényezők a pedagógusoknál. Kézirat. OKI Bp. 1988. 12.
14. Nagy Mária: A tanári munka az általános iskolai működési szabályzatokban. Kézirat. OKI Bp. 1988. 4.
15. Polónyi István: idézett kutatási anyag 20--21.
16. Báthory Zoltán--Vajó Péter: Kísérlet a hatékonyság fogalmának értelmezésére a közoktatásban. Pedagógiai Szemle 1986. 1. 18.
17. Kerekes László: Munkában a pedagógiai asszisztensek. Köznevelés 1987. okt. 9. 3.
18. Szabó Lajos: Kik a pedagógiai asszisztensek? Köznevelés 1986. nov. 7. 6.
19. Uo.
20. Egressy Erna: Pedagógiai asszisztensek az általános iskolában. Köznevelés 1987. június 5. 14.
21. Kerekes László i. m. 3.
22. Kerekes László i. m. 4.
23. Kerekes László i. m. 3.
24. Mihályi Sándorné: Egy mammutiskola vezetésének tapasztalatai. Pedagógiai Szemle 1985. 3. 258.
25. Zsolnai József--Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó Bp. 1987. 89.
26. I. m. 90.
27. Dr. Bán Ervín: Pazarló közoktatás? Kritika 1986/9. 8.
28. Kozma Tamás: Általános, kötelező, ingyenes? Viták az oktatás finanszírozásáról. Köznevelés 1988. december 16. 21.